

Quand les politiques éducatives appellent la recherche à la rescousse

Olivier REY

Dans le flot d'articles présentant J-M. Blanquer, le nouveau Ministre de l'Éducation nationale nommé en mai 2017, il était régulièrement fait mention de sa volonté d'appuyer sa politique sur les résultats de la recherche.

Quelques semaines auparavant, plusieurs rapports concernant la recherche en éducation avaient été publiés : rapport « Vers une société apprenante » remis à la Ministre Najat Vallaud-Belkacem¹; rapport sur la recherche en éducation des alliances Athéna et Allistene remis au Secrétaire d'État Thierry Mandon ; rapport sur les chercheurs en éducation publié par un groupe de travail de la direction des enseignements supérieurs.

Si l'on continue de remonter dans le temps, on constatera que la loi de refondation de l'école de 2013 avait été notamment marquée par la création du Conseil national d'évaluation de l'enseignement scolaire, organisme auquel la présidence avait été confiée à une universitaire. Ces indices, parmi d'autres, soulignent que la recherche est régulièrement convoquée pour jouer un rôle dans la conception et le développement des politiques éducatives.

Quelles que soient les orientations politiques, de nombreux décideurs semblent au moins s'accorder sur le fait que l'éducation gagnerait à être moins suspecte de pilotage idéologique et plus étayée sur des résultats scientifiques. Que cela signifie-t-il vraiment ?

Une vague de fond internationale

Les préoccupations françaises en la matière s'inscrivent dans une évolution internationale claire, qu'on repère dans de nombreux pays depuis la fin du siècle dernier. Plusieurs réformes aux États-Unis ou en Angleterre depuis les années 1990 ont été nourries par une abondante littérature plaidant pour une recherche en éducation réorientée vers la production de résultats utilisables par les politiques éducatives. Un programme comme *Success for All*², impulsé par l'universitaire américain R. Slavin, s'apparente par bien des cas en une politique publique « clé en mains » à appliquer dans les écoles.

D'un certain point de vue, la place centrale qu'ont pris les évaluations internationales dans le domaine de l'éducation, singulièrement le programme PISA de l'OCDE, participent d'un même mouvement³.

Certains auteurs caractérisent cette relation entre certaines formes de connaissances ou de savoirs et la conduite de politiques éducatives comme des tentatives de rationalisation de l'action publique dans le domaine de l'éducation (Maroy & Mangez, 2008). L'objectif est de construire des données scientifiquement robustes pour étayer les politiques éducatives, avec une référence récurrente avec le modèle de la médecine (Rey, 2014). Une expression résume généralement cette perspective, celle d'*evidence-based education*, qu'il est délicat de traduire littéralement en français⁴. On trouve parfois les expressions de politiques basées sur la recherche ou étayées par « des données probantes » qui, sans être totalement équivalentes, rendent mieux compte de l'idée générale. Il s'agit bien en effet de permettre aux politiques éducatives de s'appuyer plus fortement sur les résultats de la recherche d'une part, et pour cela de disposer de données scientifiques qualitativement plus fiables d'autre part. On comprend bien alors que deux types de questions sont posées à travers ce débat :

¹ Rapport rédigé par François Taddei, Catherine Bizot et Guillaume Houzel.

² <http://www.successforall.org/>

³ Voir à ce sujet le numéro 145 d'*Administration & Education* (2015/1), « Le choc PISA ? ».

⁴ Le terme français de « preuve », fortement connoté par le contexte judiciaire, est ici insatisfaisant car il rend en effet mal compte de la nuance qu'il existe en anglais entre le factuel « *proof* » et le terme « *evidence* » plus lié au contexte d'une hypothèse ou d'un raisonnement.

celles qui renvoient à la façon dont sont conçues les politiques et celles qui interpellent sur la nature des résultats de recherche qu'on mobilise.

Des décideurs éducatifs français longtemps éloignés des recherches en éducation

Concernant l'élaboration des politiques publiques, on peut se demander dans quelle mesure on assiste à une inflexion majeure au regard de notre histoire.

En France, le système éducatif a en effet longtemps semblé pouvoir se passer d'une contribution solide de la recherche. La capacité de l'État à incarner la rationalité reposait davantage sur la « vision » des responsables des politiques publiques, c'est-à-dire leur capacité à proposer une anticipation d'un avenir souhaitable, plutôt que sur leur capacité à impulser une approche rationnelle des problèmes (van Zanten, 2008). L'éducation étant un champ piloté par des valeurs et des objectifs aussi abstraits qu'éminemment politiques (laïcité, égalité des chances, mérite, excellence républicaine), le ministre ou le grand « commis de l'État » dans le domaine de l'éducation est attendu comme celui qui produit du sens pour « impulser » des réformes.

Au regard de ce pilotage par bien des égards charismatique, le fonctionnement du reste de l'Éducation nationale semblait correspondre à un idéal-type de bureaucratie professionnelle, avec une forte autonomie vis-à-vis de la société, consolidée tant par les organisations professionnelles et syndicales que par l'encadrement. Il faut noter que la formation et la carrière essentiellement internes de la grande majorité des cadres de l'éducation (qui ont été par exemple enseignants avant de devenir chefs d'établissements ou inspecteurs), nourrissaient une expertise fondée sur l'expérience bien plus que sur le recours à des savoirs universitaires.

Dans un numéro d'*Administration et Éducation* consacré aux liens entre éducation et recherche, deux inspecteurs, Gauthier et Tenne (2009), écrivaient clairement : « administrateurs de l'éducation en France, quelles que soient nos fonctions, notre carrière peut très bien se dérouler sans que nous ayons à croiser la recherche, ni à réfléchir à son sujet ». Dans le même numéro, l'historien et ancien conseiller d'un Premier ministre, Prost évoquait le « divorce historique » entre éducation et recherche, pendant que Cytermann, fort de nombreuses expériences au sommet des administrations et cabinets ministériels de l'éducation et de l'enseignement supérieur, diagnostiquait un « rendez-vous manqué » entre la recherche en éducation et les décideurs, en pointant la fragilité de la recherche dans le domaine mais aussi le fait que le ministère sait rarement poser des questions à la recherche ou formuler des demandes en direction des sources d'expertise scientifique.

Quelle science les politiques prennent-ils en compte ?

Au regard de cette histoire, on peut discerner des évolutions significatives dans la production des savoirs de gouvernement (van Zanten, 2013). Une des plus significatives concerne l'accroissement du nombre de producteurs de connaissances à l'extérieur du périmètre habituel de l'Éducation nationale, à l'image de l'OCDE, de la Banque mondiale ou la Commission européenne au plan international, mais aussi au niveau national à l'image de la Cour des comptes, de France stratégie ou de *Think Tanks* comme l'Institut Montaigne ou Terra Nova, ces derniers revendiquant des expertises d'origine universitaire.

On constate d'ailleurs que les responsables politiques invoquent de plus en plus fréquemment des « évaluations » ou des « études », et non pas des valeurs ou des choix de société, pour justifier de l'efficacité ou au contraire de la nocivité de telle ou telle mesure. Le

ministère a même organisé fin 2014 une conférence sur l'évaluation des élèves se présentant comme une conférence de consensus associant experts et praticiens.

Une limite forte du recours aux données issues de la recherche pour fonder des interventions publiques réside dans la nature même des décisions politiques. Comme on le constate à l'examen de telle ou telle réforme, on constate bien souvent que ce qui est parfois « scientifiquement juste » n'est pas politiquement « possible », ou que du fait de la dimension symbolique de la politique amène les décideurs à se focaliser sur ce qui « peut être fait » de préférence à ce qui pourrait modifier vraiment le cours des choses (Witty, 2007). Parfois, un discours général sur l'indispensable prise en compte de la science dans l'éducation peut coexister avec des politiques inverses.

Ainsi, pendant que le discours officiel aux États-Unis vantait l'*evidence-based education* et une plus grande prise en compte de la recherche par les enseignants, l'administration fédérale promouvait un raccourcissement du temps de formation universitaire des enseignants et sa prise en charge par les écoles elles-mêmes (Brickhouse, 2006).

Cela amène à se poser la question de savoir quand la mobilisation de résultats de la recherche est intégrée dans la production de politique publique ou quand elle n'est utilisée que comme un simple habillage cosmétique aux fins de re-légitimation politique.

Diverses enquêtes ont montré qu'au niveau international, les résultats PISA ont souvent été utilisés pour justifier des réformes qui étaient déjà à l'agenda. Au niveau hexagonal, sur des dossiers comme l'apprentissage de la lecture, les rythmes scolaires, l'enseignement des mathématiques ou le nombre d'élèves par classe, on a constaté que les connaissances issues de la recherche et des évaluations (y compris celles de la DEPP !) constituaient parfois une contrainte plus qu'une ressource pour les politiques. Le traitement de certaines questions a aussi servi de révélateur au fait que ce qui faisait débat n'était pas seulement le recours de principe aux résultats de la recherche, mais quelle était la nature de ces résultats.

Comment composer avec la diversité constitutive de la recherche en éducation ?

En fait, des expressions de sens commun telles que « la recherche dit que... » accréditent l'idée trompeuse d'un bloc cohérent de travaux scientifiques facilement identifiables. Lorsqu'on considère la réalité de la recherche en éducation, en France comme au niveau international, on constate qu'il n'y a pas vraiment de communauté scientifique unifiée mais plutôt une série de communautés, de courants et de sous-disciplines. Le rapport Prost notait déjà en 2001 le manque de caractère cumulatif de la recherche en éducation et il n'est pas certain que le paysage ait profondément changé depuis.

Cela débouche sur une diversité d'approches, de méthodes et d'épistémologies, qui ne sont pas toujours bien articulées entre elles et souffrent d'une insuffisance d'arènes académiques de confrontation. Certaines données présentées comme « scientifiques » sont issues de productions universitaires, d'autres sont des issues de recueils d'informations institutionnelles ; certains sont de nature quantitative, d'autres de nature qualitative ; certaines ont cheminé via les instances habituelles de régulation des communautés académiques pendant que d'autres répondent à des commandes d'expertise... Il n'est dès lors pas étonnant de constater le sentiment répandu parmi les enseignants que trop de savoirs circulent, contradictoires, partiels, éphémères, le temps d'une mode, d'un gourou ou d'un ministre, et que loin de contribuer à accroître leur sentiment de maîtrise, ce phénomène accentue l'incertitude et le doute, voire même le sentiment d'incompétence parmi les enseignants (Lessard, 2012).

Le mouvement de l'*evidence-based education* a, dans l'ensemble, apporté une réponse simple à ce problème en privilégiant une catégorie particulière de données – des résultats quantitatifs qu'on peut agréger dans des méta-analyses – issues d'une catégorie particulière

de recherches – des études expérimentales ou quasi-expérimentales. La limite de ces démarches est qu'elles favorisent aussi une catégorie particulière de questions, ce qu'on appelle le paradigme « processus-produit », où il s'agit de se demander quels sont les effets de telle ou telle intervention éducative, en comparant par exemple les résultats d'un groupe d'élève « ordinaire » avec un groupe qui bénéficie de cette intervention. Si cette méthodologie est pertinente dans certains cas, elle l'est moins dans d'autres. Certaines configurations éducatives se prêtent mal à la nécessité de contrôler strictement les conditions de l'expérimentation. Comment, par exemple, mesurer les effets du travail en groupe ou de l'éducation à la citoyenneté ? Ici, le nombre trop élevé de variables (quels groupes ? quelles interactions ? entre élèves ? entre profs et élèves ?) rendra l'entreprise pour le moins compliquée, là, c'est l'incertitude sur le résultats attendu (c'est quoi une éducation citoyenne efficace ?) qui se prêtera mal à un tel protocole.

Pour autant, il y a de nombreux domaines dans lesquels on a constaté l'intérêt de la coopération entre des approches différentes pour fournir des indications robustes en vue de la prescription éducative. Dans le domaine du traitement des élèves en difficulté scolaire, par exemple, les effets contre-productifs de l'externalisation de la remédiation ou de l'isolement des élèves en échec ont été mis en lumière par des travaux complémentaires en psychologie sociale, en économie et en sociologie. Autre exemple, la compréhension des pratiques pédagogiques facilitant l'apprentissage de la lecture a gagné à être éclairée par la psychologie cognitive, les neurosciences, la didactique, les sciences de l'éducation et les sciences du langage.

On comprend par conséquent que pour traiter un nombre significatif de questions éducatives, il faut accepter de varier les démarches scientifiques et les approches disciplinaires, seule la combinaison « interdisciplinaire » permettant d'apporter la vision globale nécessaire pour enclencher une politique éducative un tant soit peu efficace et pertinente.

Ce n'est pourtant pas la voie qui est généralement choisie. Au contraire, il se développe plutôt une sorte de « marché de la recherche » dans lequel les décideurs vont puiser sans que soit forcément mis à jour les choix implicites et les régulations académiques qui font que tel ou tel type de savoir est convoqué pour étayer une politique.

En conclusion provisoire, on peut avancer qu'une rationalisation de l'action politique en éducation nécessite en revanche de prendre au sérieux le pluralisme constitutif des recherches en éducation, d'organiser des cadres de confrontation scientifique et d'éprouver la pertinence des résultats de recherche « en acte », auprès des praticiens et des acteurs éducatifs. Le politique peut-il prendre le temps de cette construction d'une vraie alliance entre la recherche et l'éducation ou préférera-t-il le raccourci consistant à « faire son marché » en fonction de ses intérêts du moment ?

Olivier Rey,
Chargé de mission à l'Institut français de l'Éducation
Ingénieur de recherche à l'ENS de Lyon

Références

- Brickhouse N. (2006). « Celebrating 90 years of science education: Reflections on the gold standard and ways of promoting good research ». *Science Education*, vol. 90, n° 1, p.1-7.
- Cytermann J-F. (2009). « La recherche en éducation et les décideurs : un rendez-vous manqué ». *Administration et éducation*, n° 124, p. 29-38.
- Gauthier R-F. & Tenne Y. (2009). « L'école et la recherche : la question en jeu ». *Administration et éducation*, n° 124, p. 7-14.
- Lessard C. (2012), « Controverses éducatives et réflexivité : quant-à-soi personnel ou professionnalisation ? », in *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* pp. 123-141. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. & Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance ? *Revue française de pédagogie*, n° 164, pp.87-90.

- Prost A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation. Rapport du groupe de travail*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Prost A. (2009). « Éducation et recherche : un divorce historique » ». *Administration et éducation*, n° 124, p. 23-28.
- Rey O. (2014). *Entre laboratoire et terrain : comment la recherche fait ses preuves en éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°89, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Whitty Geoff (2007). « Educational research and education policy making: Is conflict inevitable? » in Saunders L. (dir.). *Educational research and policy-making: Exploring the border country between research and policy*. Oxon : Routledge.
- van Zanten A. (2013), « Connaissances et politiques d'éducation : quelles interactions ? », *Revue française de pédagogie*, n° 182, pp. 5-8.
- van Zanten A. (2008). « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ? », *Sociologie et Sociétés*, pp.69-92.